

Invenzione e riscrittura di forme brevi. Chiavi di lettura tra tecno-estetica e didattica della scrittura

Cristina Coccimiglio*

Riassunto: Il governo digitale degli algoritmi, con la diffusione di chatbot dotati di *deep learning*, sta scardinando il paradigma tradizionale di produzione e composizione di brevi testi narrativi riscrivendo il concetto di creatività in termini di creatività computazionale (Wing, 2006; Veale, Pérez y Pérez, 2020) ma l'essere umano, in quanto *poieticus*, è innanzitutto storico e la creatività resta un aspetto costitutivo dell'umano (Garroni, 2010). La predilezione per i testi brevi caratterizza la comunicazione e la scrittura nel *web* e sappiamo che la profondità dei processi di attenzione che li riguarda può essere associata anche a una estrema rapidità (Stiegler, 2012; Vignola, 2013). L'ipotesi principale che si avanza in questo *paper* è che, con la pratica della riscrittura creativa in aula di forme brevi – come aforismi, enigmi, cortometraggi, microracconti ed epigrammi (Eco, 2004; Sabatini, 2012; Nesi, 2017) –, è possibile allenare l'immaginazione degli studenti attivando una particolare forma di catarsi che coinvolge le cosiddette “emozioni dell'intelligenza” (Vygotski, 1972; Montani, 2020) connesse alla ripresa e al riuso del materiale semiotico pregresso, favorendo una riflessione critica sulla propria esperienza in genere e sullo statuto e sulla concezione della creatività tecnica e linguistica.

Parole chiave: forme brevi, riscrittura, emozioni, creatività, digitale.

English title: Inventing and re-writing *short writing forms*. Techno-aesthetics and teaching of creative writing.

Abstract: The digital government of algorithms, with the diffusion of chatbots using deep learning, is modifying the traditional paradigm of production and composition of short narrative texts by rewriting the concept of creativity in terms of computational creativity (Wing, 2006; Veale, Pérez y Pérez, 2020) but the human being is above all historical and creativity remains a constitutive aspect of the human being (Garroni, 2010). The predilection for short texts characterizes communication and writing on the web and we know that the deep attention processes involved can also be associated with extreme speed (Stiegler, 2012; Vignola, 2013). The main hypothesis advanced in this paper is that, with the practice in the classroom of creative rewriting of short forms - such as aphorisms, short films, micro-stories and epigrams (Eco, 2004; Sabatini, 2012; Nesi, 2017), it is possible to train students' imagination by activating a particular form of catharsis involving the so-called “emotions of intelligence” (Vygotski, 1925; Montani, 2020) connected to the recovery and reuse of previous semiotic material, favoring a critical reflection on one's own experience and on the status and conception of technical and linguistic creativity.

Keywords: short writing forms, rewriting, emotions, creativity, digital creative writing.

* Indire. Email: c.coccimiglio@indire.it

1 Il simbolico e la “catastrofe del sensibile”

Le crisi dei saperi e dell'insegnamento (Tomlinson *et al.*, 2008; Stiegler, 2012 *et al.*; Biesta, 2022) possono essere comprese a fondo solo se si analizza anche la mutazione radicale prodotta dalla rivoluzione tecnologica digitale con la relativa presa di controllo del simbolico da parte della tecnologia industriale. Il corpo umano porta inscritta nella sua essenza l'azione della tecnica e della cultura. Con le nuove possibilità di formattazione, di produzione, di circolazione, di archiviazione e di riuso di testi e di immagini, si verifica un cambiamento nel sistema di produzione della cultura materiale: muta il rapporto che *homo sapiens* intrattiene con le estensioni tecniche del proprio corpo e si verifica un *empowerment* tecnico di determinate *skills* (Ihde e Malafouris, 2019; Montani, 2020). Come fu per la comparsa del linguaggio articolato foneticamente, che presto divenne un modo per organizzare cognizione e vita, così è stato per la scrittura a stampa, prima, e con la formattazione elettronica poi (Ficht, 2010). La nostra specie, grazie alla peculiare plasticità che la caratterizza, è in grado di accogliere l'impatto della tecnologia nella sua bio-genesi (Malabou, 1999).

Se il linguaggio articolato e la scrittura non sono semplici tecniche strumentali che possiamo dominare ma l'espressione di un *empowerment* di *skills* determinate, ne deriva che, pur non essendo in grado di governare completamente il nostro linguaggio, ne siamo dipendenti (Morin, 2016) e per questo siamo creativi. La creatività – si pensi ad esempio a quella che si attiva nella costruzione e nella produzione di forme scritte brevi a partire da modelli letterari – non è sovrapponibile alla mera fantasia ed è strettamente collegata alla dipendenza¹ (Morin, 2016) e al bisogno.

Le forme scritte brevi per concisione, efficacia comunicativa e facilità di memorizzazione sono sempre esistite. In particolare, qui si considera l'impiego di esse sia in modalità di scrittura estesa (*extended writing*) digitale, sia nelle pratiche creative di riscrittura in aula, a partire da modelli letterari o da immagini-stimolo. Questa seconda categoria di forme scritte ha un peculiare carattere evolutivo che ne contraddistingue sia la manifestazione ciclica nel corso della storia della letteratura, sia la specifica modalità di espressione e di funzionamento cognitivo ed estetico. Con le forme brevi si è infatti come davanti a un fenomeno che, nello sviluppo, segue un andamento carsico: esse si realizzano in modo non lineare e inesauribile e manifestano solo effetti mediati che poi si rivelano chiaramente soltanto nel prosieguo. Si pensi al destino degli aforismi, utilizzati dai tempi di Ippocrate, fino ai moderni esempi che si distinguono ancora per caratteristiche precise (la forma verbale non sempre esplicitata, la presenza di una disposizione calibrata delle parole con una *pointe finale*) (Ruozi, 2001; Nesi, 2017). Con le forme brevi ci si emoziona per il lavoro che il testo fa fare al fruitore ma ci si accorge di questo in un tempo differito (Vygotskij, 1972; Montani, 2020), cioè alla fine

¹ Edgar Morin usa il termine *reliance*, affidamento: l'uomo si affida al linguaggio.



del breve processo di lettura e, soprattutto, in forza di un movimento che deve poter consentire una fulminea sintesi retrospettiva, una ripetizione (Freud, 1989; Benjamin, 1996) che genera emozioni particolari di cui in seguito proveremo a chiarire natura e caratteristiche. In aula gli studenti riscrivono epigrammi, riprendendo modelli letterari ispirati agli esempi illustri di Machiavelli, Bassani, Fenoglio, Penna e riflettono sulle relazioni con i propri compagni attingendo a esperienze personali e autobiografiche nella riscrittura (Nesi, 2017). La docente ed esperta disciplinare Cristina Nesi, in una giornata di studi Indire legata alla discussione degli esiti del progetto *Didattica della Scrittura attraverso la letteratura. Uno studio sulla scrittura creativa a scuola* (Morani, Coccimiglio e Longo, 2021), ha condiviso una riflessione su un'esperienza di riscrittura di sceneggiatura di un cortometraggio, realizzata dagli studenti della II C dell'Istituto Ferraris-Brunelleschi di Empoli (FI), ispirata a un microromanzo perfetto in sole sei parole "For sale. Baby shoes. Never worn" (leggendariamente ma erroneamente attribuito a Hemingway). Qui in pochissimi termini sono condensate tutte le componenti di un romanzo (protagonista, coprotagonisti, evento perturbante), diventate per gli studenti il varco attraverso il quale guardare la tragedia dei più di mille migranti morti nel sud del Mediterraneo e l'occasione per immaginare una feritoia possibile al dolore. Le forme brevi audiovisive, in particolare, fanno lavorare l'immaginazione, innanzitutto su processi integrativi tra l'iconicità dell'immagine e la discorsività del pensiero linguistico e mettono in contatto con la radice comune di immagine e linguaggio. La forma breve costruisce l'emozione dello spettatore, non nel senso che lo porta passivamente a provarla ma in quanto offre la possibilità di accorgersi retrospettivamente di cosa effettivamente ha provato. Si avvia una chiarificazione delle passioni: l'effetto catartico origina da un cortocircuito che si presenta alla fine e richiede indugio e tempo. Non si tratta di un *pathos* immediato che viene comunicato dall'immagine. È un *pathos* differito, che non necessariamente risolve la conflittualità delle emozioni ma la fa emergere e richiede una rielaborazione, una riflessione critica. Perché ciò avvenga, il testo deve essere fruibile di seguito, in modo da averne in mente di volta in volta una sinossi affidabile che consenta di riesperire. Affrontare queste forme nella didattica, considerata la diffusa familiarità che gli studenti conservano con l'*habitus* comunicativo sintetico tipico dei *social network*, o con la novità dei processi di *storytelling* affidati all'intelligenza artificiale, può diventare un'occasione per cogliere le potenzialità della brevità nella scrittura e per ragionare sulle opportunità espressive e di condivisione offerte oggi dalle nuove tecnologie. Nel processo di produzione creativa che si può avviare nelle classi (Giusti, Batini, Del Sarto, 2006; Friot, 2021) il compito degli insegnanti è dare un valore alla scrittura, alla sua utilità per fini comunicativi, espressivi e sociali (Dallari, 2010; Benvenuto, 2022). Nel progetto di ricerca Indire in precedenza menzionato, è chiaramente emerso che, anche in aula, le forme brevi legate a giochi linguistici, alla produzione di fiabe o racconti brevi, vengono privilegiate nei laboratori di scrittura. Inoltre, gli insegnanti, anche nei progetti PON realizzati grazie ai Fondi Strutturali Europei negli anni 2014-2020, sembrano utilizzare in modo capillare e produttivo

l'elemento iconico (si pensi all'uso di albi illustrati, nelle esperienze delle docenti intervistate: Capetti, Minuto e Vecchini) e la produzione di brevi video.

Per quanto riguarda le forme brevi nel *web*, se ne possono chiarire meglio le ragioni di diffusione, i limiti e le potenzialità in rapporto ai tempi attuali, evocando il concetto stiegleriano di “catastrofe del sensibile”. Si tratta del sottotitolo usato dal filosofo francese della tecnologia Bernard Stiegler per il secondo volume dell'ambizioso progetto dell'opera *La miseria simbolica* (2022). Con questa espressione egli designa l'odierna perdita di partecipazione alla produzione di simboli, siano essi frutto della vita intellettuale (concetti, idee, teoremi, saperi) o della vita sensibile (arti, saper-fare, costumi). Stiegler denuncia così il vuoto d'esperienza che ci investe dal momento che siamo coinvolti in processi di digitalizzazione capillare (Stiegler *et al.*, 2012), privati della possibilità di determinare i nostri desideri. Egli svela, quindi, come la condizione umana sia sempre più esposta alla rimozione della dimensione del “noi” e come non si possa sfuggire alla conseguente necessità di trasformare il veleno postmoderno della tecnologia in “farmaco” (Bradley e Kennedy, 2021). In questo contesto è utile declinare il concetto stiegleriano, indagando gli effetti di questa “catastrofe del sensibile” che si manifestano anche con la crisi della dimensione collettiva di condivisione dei saperi e degli apprendimenti. Quest'ultima, se sottovalutata, è di ostacolo all'unico modo innovativo possibile di fare scuola con gli studenti oggi: partendo dai bisogni, formando gruppi flessibili e monitorando i progressi di ciascuno.

L'obiettivo di questo lavoro è utilizzare un approfondimento sulle forme brevi per svelare la relazione tra creatività linguistica e tecnica, e dimostrare come alcune teorie estetiche che devono molto alla filosofia della tecnica e della tecnologia contribuiscano a chiarire la specificità della creatività umana (delle emozioni, dell'intelligenza e dell'immaginazione) e la posta in gioco legata al destino della scrittura, fornendo elementi critici di riflessione alla pedagogia e alla filosofia dell'educazione.

② Motivazione e attenzione

Una prima criticità è radicata in una prassi didattica diffusa, quella di un approccio alla scrittura che sottovaluta le potenzialità delle forme brevi. Purtroppo, la pedagogia linguistica tradizionale, per quanto riguarda la produzione scritta, tende a sviluppare maggiormente la capacità (non sempre utile) di disquisire a lungo su un argomento, trascurando le capacità di schematizzare, di sintetizzare, di essere brevi², di saper scegliere fraseggio e lessico adatto ai destinatari reali di uno scritto (Benvenuto, 2022, p. 20).

Una seconda criticità riguarda l'attenzione. Si è verificata una mutazione generazionale: l'esposizione costante ai *media* digitali induce la formazione di nuove

² Si veda la tesi numero sette, tra le “Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica”, GISCEL, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica>.

forme di attenzione (Hayles, 2012; Cecchi, 2019). Un importante divario digitale è oggi quello che emargina chi non riesce a prestare attenzione e non solo chi non ha accesso all'informazione (Stiegler *et al.*, 2012). Si verifica una dispersione della concentrazione, si crea uno spazio tra un indugio, tra un tempo sospeso e un tempo di attenzione concentrata. Molti studiosi (per esempio, Simone 2012) hanno sottolineato preoccupazioni e critiche circa il presunto deterioramento delle capacità di lettura e di alfabetizzazione complessive, potenzialmente causati e/o accelerati dalla digitalizzazione. Essi notano come lo sviluppo di tecnologie abbia deragliato verso obiettivi di profitto di grandi *corporation* globali.

Bernard Stiegler colloca la formazione dell'attenzione alla base di ogni processo d'individuazione psichico e collettivo. Riprendendo i circuiti della trans-individuazione di Gilbert Simondon (2017), ovvero dei processi di trasmissione intergenerazionale e di memoria collettiva, egli ritiene che l'erosione della *deep attention* abbia infantilizzato la cultura lasciandola preda di istinti pulsionali, minando la maturità critica (Stiegler, 2022). A differenza di Hayles, sostiene però che alla profondità dell'attenzione (Vignola, 2013) possa essere associato anche un processo elaborativo-riflessivo molto rapido. Il filosofo francese invita dunque a cogliere le opportunità offerte dall'innovazione digitale, animando il suo progetto culturale e politico con una prospettiva "farmacologica" di ri-scoperta della tecnologia come *pharmakon*.

Torna pertinente esemplificare la portata di questo fenomeno che riguarda l'attenzione, facendo riferimento proprio alle forme brevi. Per produrre e memorizzare forme scritte brevi è infatti necessario che si attivi il lavoro dell'attenzione e che nella memoria riaffiorino precedenti letture, da cui si ricava una rete di rimandi, di metamorfosi e di sedimentazioni, che consentono la piena comprensione di un testo letterario. È necessario, inoltre, che si attivi l'immaginazione e quindi "una certa capacità, incarnata e multimodale, di raccogliere dati, comporli, trarne inferenze e generalizzazioni, condividerli con gli altri, elevarne e potenziarne la concatenabilità tramite l'introduzione di procedure ricorsive" (Montani, 2023, p. 76).

I paradigmi tradizionali per intendere la creatività, intanto, inevitabilmente mutano e richiedono un ripensamento. Cosa avviene nel *web*? Con le nuove tecnologie digitali si verifica una anticipazione dell'operazione descritta: nei *social* e in molte *chat* di recente diffusione, l'algoritmo automatizzato interviene espropriandoci del governo di questo processo, rinegoziando i tempi di questo "gioco" tra aspetto attenzionale e di indugio che si attiva nei processi creativi in cui opera l'immaginazione. Ne va del perfezionamento tecnico di un processo naturale.

Alcuni ricercatori esperti di creatività computazionale (McCormack, 2012) hanno definito le macchine non viventi in grado di rompere lo schema stabilito dall'algoritmo, muovendosi in nuove direzioni e rivelarsi capaci di simulare comportamenti creativi, come dar vita a opere d'arte, inventare storie e narrazioni o produrre e comprendere usi creativi del linguaggio come le metafore o i motti di spirito.

Esiste infine una terza criticità che riguarda la motivazione. Quando l'esercitazione in aula è finalizzata alla valutazione, si riduce notevolmente la motivazione alla scrittura: lo conferma anche una recente indagine di analisi motivazionale rivolta

agli studenti di tutti i gradi scolastici sulle prove di scrittura scolastica (Cortiana, 2020), che individua nel riassunto la forma più difficoltosa di scrittura per la scuola primaria. A ciò va aggiunta la scarsa propensione dei docenti a proporre esercitazioni con l'utilizzo delle tecnologie, ripensando la didattica e i contenuti. Una buona scelta dovrebbe condurre nella direzione di forme di didattica riflessiva e collaborativa, che prevedano anche l'utilizzo di diverse tecnologie con prospettive comunicative diverse. Per chiarire al meglio quali sono le possibili chiavi di lettura rispetto a queste criticità, occorre ribadire l'importanza di rifondare la connessione tra sentire (*aisthesis*) ed esperienza, e questo sarà oggetto di una trattazione tematica nel paragrafo seguente. Saranno i nativi della rivoluzione digitale a indirizzarla creativamente, ma dobbiamo aspettarci che essa dia spazio soprattutto a prodotti discorsivi con nuove caratteristiche. Proprio i nativi del *web* interattivo sono infatti alla prova anche con la produzione di essi e non solo con una semplice operazione di ricezione, come è sempre accaduto in passato.

3 Modi del sentire: tra conoscenza ed esperienza

In questo paragrafo affronto la pertinenza di due proposte teoriche utili a far luce sulle condizioni che determinano la diffusione, il funzionamento e i possibili utilizzi di queste forme scritte brevi.

Sulla scia dell'ipotesi avanzata dal filosofo Pietro Montani con riferimento all'audiovisivo, si può ipotizzare di adattare anche alle forme brevi come aforismi, cortometraggi, microracconti, massime ed enigmi, riscritti in aula in modo creativo (a partire da noti esempi letterari³), l'ipotesi teorica che, nel saggio *Psicologia dell'arte* (1925), lo psicologo russo Lev Vygotskij formulava, utilizzando l'esempio del genere letterario della favola. Infatti molto pertinente, rispetto alle forme brevi, si rivelerebbe il corollario di questa teoria secondo il quale le "emozioni dell'intelligenza" (Vygotskij, 1972)⁴, che si generano nella produzione e ricezione di queste forme scritte, comporterebbero uno specifico processo di elaborazione e una forma di catarsi tipica. Un processo che coincide molto spesso con la gravidanza di un'immagine singola e il cui innesco dipende dalla valorizzazione della densità di senso che una singola figura espressiva può raggiungere alla fine del processo di lettura (Vygotskij, 1972; Montani, 2020) e, soprattutto, grazie a un movimento che deve poter consentire una fulminea sintesi retrospettiva, una ripetizione.

³ A questo proposito, si veda la sperimentazione *Non t'inganni l'apparenza delle scorciatoie. Massime, Aforismi, Epigrammi, Enigmi*, proposta dalla studiosa ed esperta disciplinare Cristina Nesi, documentata in Biblioteca dell'innovazione | Indire, e realizzata grazie ai contributi dei Fondi Strutturali Europei - PON 2007-2013 all'interno del progetto "Lingua, letteratura e cultura in una dimensione europea - Area Italiano" [B-10-FSE-2010-2].

⁴ Per Vygotskij, sul piano estetico, questi eventi e modi del sentire sono legati alla struttura, alla forma scrittoria più che ai contenuti, sono "emozioni della forma" (non formalistiche).

Si può dunque pensare che, così come per la struttura compositiva della favola, anche ad esempio per microracconti, aforismi o epigrammi, l'effetto catartico nasca dall'attivazione simultanea di due correnti emotive, una legata al contenuto narrativo, l'altra al montaggio di questo contenuto, quindi all'intreccio, alla struttura. Questa catarsi crea un effetto retroattivo sull'esperienza di lettura: il lettore ripete l'esperienza testuale compiuta e scopre di avere esperito una duplicità di sentimenti di cui la lettura ha consentito l'elaborazione. Se dunque, da un lato, nel *web*, assistiamo alla produzione di brevi testi (si pensi ai *social network*), di *meme* o di generiche pratiche di scrittura estesa che integra immagini, suoni e parole, in aula il lavoro guidato di riscrittura mobilita ancora la creatività.

Queste emozioni dell'intelligenza connesse al dispositivo della ripetizione in che rapporto sono con la materia semiotica e linguistica? Come avviene questo processo creativo di manipolazione di sintagmi ai fini della realizzazione di una forma compiuta scrittoria breve? Quale creatività è in gioco? In che modo la materialità viene mescolata con la nostra esperienza vissuta e con il pensare?

La rete favorisce una forma particolare di *engagement* la cui materia è costituita da immagini, parole e suoni archiviati nel *web*, materia prima su cui si esercita la scrittura estesa⁵. Si tratta di una pratica che, nel farsi suggerire le regole di riorganizzazione dal materiale, riesce a riorganizzare il materiale stesso.

Questo tipo di processo creativo è descritto dall'archeologo cognitivo Lambros Malafouris come "thinging": la materialità per la *Material Engagement Theory* si riferisce all'intrecciarsi costitutivo della mente con la materia. Le capacità umane di agenzialità, memoria e immaginazione vengono intese come processi materiali che si estendono oltre l'individuo e non esistono solo nell'interiorità del cervello umano.

Gli umani pensano costruendo segni, disegnando linee e lasciandosi alle spalle tracce mnestiche. Fanno tutto ciò principalmente mediante i movimenti del loro corpo, specialmente delle mani. Ciò non equivale a dire che i segni che facciamo o le linee che disegniamo meramente "rappresentino" o "riflettano" intelligenza. L'intelligenza "riflessa" non è tenuta nascosta in qualche regno mentale separato dal cranio. La mano che si muove e le sue tracce materiali non esteriorizzano semplicemente il funzionamento interno della mente. Piuttosto l'intelligenza è prodotta (*enacted*) attraverso essi; procede secondo linee e segni materiali di un tipo o di un altro. Per esempio, costruire un utensile di pietra non è un prodotto del pensare (Malafouris, 2020, p. 27).

Questo paradigma, riferito a una pratica situata, ripreso dall'ambito dell'archeologia cognitiva e ripensato da studiosi e filosofi in Italia (anche in relazione alla produzione di scritture digitali e tradizionali) aiuta a leggere, nella continuità e nella discontinuità, gli sviluppi delle forme scrittorie del passato e del presente, in aula e nel *web*, e a trovare punti di contatto, differenze e ragioni di questo loro continuo emergere e riemergere come una costante nella storia.

⁵ Con riferimento alla *scrittura estesa* nel *web*, il filosofo Pietro Montani nel seminario "Forme brevi. Scritture sincretiche" (La Sapienza, 25 Febbraio 2023, Roma), a cura dei professori Isabella Pezzini e Riccardo Finocchi, ha utilizzato l'esemplificativo concetto di "Syncretic turn".

Alcune intuizioni contenute nella *Material Engagement Theory* o nella concezione di una creatività “specie specifica” (Garroni, 2010) possono mettere in crisi il paradigma corrente che sostiene che ad un *chatbot* lanciato da *Open AI* nel novembre 2022 come *Chat GPT* (nella sua prima e originaria versione) possano essere demandate realmente intelligenza e attività creative. Si tratta di un sistema che non è in grado realmente di attuare una profonda comprensione dei testi: l'intelligenza artificiale agisce con successo ma non è in grado, come una persona, di agire in modo intelligente per arrivare a quel determinato successo. Le macchine devono imparare a padroneggiare molto più a fondo il linguaggio naturale e la logica delle emozioni e l'assenza di una sensibilità etica rende l'intelligenza artificiale fallibile sul fronte della verità (Sassoon, 2019). Agire in modo computazionale non significa agire in modo intelligente. *L'homo poieticus* è storico e la *Material Engagement Theory* chiarisce bene come il processo creativo origini da una co-costituzione di persone, di cose/artefatti fisici o digitali.

4 Dalla teoria alla pratica

Lavorare sui giochi linguistici che prevedono rovesciamenti, operare sulle costanti formali nella riscrittura di aforismi moderni, o sugli enigmi, come suggeriva Rodari nella *Grammatica della fantasia*, significa manipolare materiale semiotico (Eco, 2004; Sabatini, 2012; Nesi, 2017). Torna pertinente indagare la connessione tra il processo creativo della scrittura e quello tecnico che riguarda l'esplorazione manuale e che riguarda, ad esempio, attività pedagogiche laboratoriali come il *t(h) inking* (Poce, Amenduni e De Medio, 2019), in cui si impara facendo. Si tratta di un approccio *Science Technology Engineering Art Mathematics* (STEAM) che sta trovando forte diffusione e si realizza attraverso attività che contemplano il fare, il costruire, il manipolare, il realizzare un progetto scegliendo materiali (Michalko, 2011; Blikstein, 2013). La connessione tra tecnica e arte, che abita il senso dell'acronimo STEAM, nel suo raccogliere insieme i destini di arte e tecnologia (e scrittura), si svela proprio alla luce di una riflessione su creatività tecnica e creatività linguistica.

Quando si attiva la creatività linguistica, le lingue “ritagliano” il mondo della prassi secondo precise partizioni. La creatività si svela dunque come quella capacità peculiarmente umana che consente di riorganizzare la legalità (cioè l'adesione a regole combinatorie) in modo produttivo, modificandola, avendo sempre a che fare con il sentire, con l'*aisthesis* e con l'immaginazione.

Per centinaia di migliaia di anni l'essere umano ha coltivato con successo evolutivo le risorse specifiche dell'immaginazione che si espressero nella sua creatività tecnica, senza ricorrere al sussidio della modalità più potente dell'espressione linguistica articolata, che non poté comparire prima di alcune importanti trasformazioni morfologiche e genetiche. Questa creatività tecnica, a sua volta, riposa su una più originaria capacità di prendere le distanze dalla prassi operativa e si serve di competenze dell'immaginazione più arcaiche.

Nell'attività dell'immaginazione è infatti in gioco un particolare modo cognitivo di interagire con il mondo-ambiente, come quando unificiamo in uno schema coerente un insieme di dati dispersi, come ad esempio l'operazione di osservazione dei fenomeni naturali e il reperimento delle leggi che li regolano. Contemporaneamente in questo processo si attiva un'interazione percettivo-motoria, come quando scopriamo le proprietà di un oggetto (Idhe e Malafouris, 2019). Si può dunque sostenere che il lavoro dell'immaginazione eserciti tutte le sue prestazioni attraverso uno schema, in senso kantiano: cioè sottopone all'intelletto degli schemi ipotetici sintetizzabili con una regola concettuale. Ma ciò che interessa sottolineare è che il processo che si attivò, già migliaia di anni fa, ben prima del linguaggio articolato, fu innanzitutto usato in senso tecnico (Montani, 2022) per strutturare strategie sociali, cooperative o per produrre artefatti. L'uso degli strumenti tecnici può rimodellare la mente, produrre i nostri sistemi cognitivi, e possiamo chiederci se il progetto creativo costruttivo di composizione e riscrittura di un racconto breve, di un aforisma o di un epigramma ad esempio, sia antecedente alla realizzazione dello stesso, o se siano la materia, la contingenza e l'ambiente a suggerire qualcosa di decisivo per la costruzione di esso.

Una teoria come la *Material Engagement Theory* fornisce una ipotesi possibile in risposta a questa questione e contrasta un ormai datato paradigma ilomorfo. A sua volta, un'analisi come quella di Vygotskij consente di sfuggire alla semplificazione che vede possibile per l'intelligenza artificiale sostituire intelligenza e creatività umane ma rende indispensabile seguirne opportunità e sviluppi. Occuparsi di tecnologia, di linguaggi e di apprendimenti significa tenere ben salde le correlazioni che intercorrono tra i termini in questione.

Ripensando il ruolo delle istituzioni educative e i contenuti delle discipline tecniche e umanistiche, è opportuno sottolineare che non si può prescindere da una analisi antropologico-filosofica che esplori immaginazione e creatività, con l'obiettivo di leggere in modo critico gli effetti della rivoluzione digitale sugli apprendimenti, sul linguaggio e sui saperi. La domanda che tutti ci poniamo andrebbe rovesciata: non è sufficiente chiedersi cosa ci aspettiamo dall'intelligenza artificiale, ma sarebbe utile domandarsi quale ruolo ci aspettiamo dalle istituzioni educative. Cosa dovrebbero considerare i docenti nei testi narrativi degli studenti? Cosa dovrebbero valorizzare o valutare e cosa davvero vogliono chiedere ai loro studenti?

Riferimenti bibliografici

Benjamin W. (1996). *Sul concetto di storia*. Torino: Einaudi.

Benvenuto G. (2022). Perché la scuola fa scrivere sempre meno? Ovvero come cambia la scrittura a scuola. *Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura*, ETS, Pisa, 1, 2022, pp. 17-34.

- Biesta G. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Blikstein P. (2013). *Digital fabrication and 'making' in education: The democratization of invention*. In C. Büching e J. Walter-Herrmann (eds). *FabLabs: Of machines, makers and inventors*. Transcript Publishers, pp. 1-21.
- Bradley J.P., Kennedy D. (eds) (2021). *Bernard Stiegler and the Philosophy of Education*. London: Routledge.
- Cecchi D. (2019). Devices in Experimentation: The Work of Art in a Pragmatist Perspective, between Somaesthetics and Techno-aesthetics. *Aisthesis*, 12 (2), pp. 87-99.
- Cortiana P. (2020). *I significati dello scrivere a scuola nell'era digitale. Analisi motivazionale e proposte didattiche*. Padova: Cleup.
- Dallari M. (2010). *Creatività e scritture*. In E. Biffi (a cura di). *Scrivere altrimenti. Luoghi e spazi della creatività narrativa*. Milano: Stripes, pp. 19-28.
- Eco U. (2004). *Note sull'aforisma: statuto aletico e poetico del detto breve*. In Ruozzi G. (a cura di). *Teoria e storia dell'aforisma*. Bruno Mondadori: Milano, pp. 152-166.
- Ficht W.T. (2010). *The Evolution of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freud S. (1989). Rielaborare, ripetere, rielaborare (1914). *Opere*, vol. VII. Torino: Bollati Boringhieri.
- Friot B. (2021). *Conversazione con Bernard Friot*. In R.M. Morani, C. Coccimiglio, F. Longo (a cura di). *Scrivere, narrare e immaginare. Uno studio sulla scrittura creativa a scuola*. Roma: Carocci, pp. 11-19.
- Garroni E. (2010). *Creatività*. Macerata: Quodlibet.
- Giusti S., Batini F., Del Sarto G. (2006). *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*. Roma: Erickson.
- Hayles K.N. (2012). *How We Think: Digital Media and Contemporary Technogenesis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Idhe D., Malafouris L. (2019). Homo Faber Revisited: Postphenomenology and material engagement. *Philosophy and Technology*, 32(2), pp. 195-214.
- Malabou K. (1999). *Plasticité*. Paris: Editions Léo Scheer.
- Malafouris M. (2013). *How things shape the mind*. Cambridge (MA)-London: MIT Press.
- Malafouris L. (2014). Creative Thinging. The Feeling of and for Clay. *Pragmatics and Cognitions*, 22 (1), pp. 140-158.
- Malafouris L. (2020). *Mente e coinvolgimento materiale*. In M. Pavanini (a cura di). *Tecnica. Figure e strutture dell'artificio*. Napoli: Kajak, pp. 23-58.
- McCormack J. (2012). *Creative ecosystems*. In J. McCormack, M. D'Inverno (eds). *Computers and creativity*. Berlin: Springer, pp. 39-60.

- Michalko M. (2011). *Creative thinking: Putting your imagination to work*. Novato, California: New World Library.
- Montani P. (2017). *Tre forme di creatività: Tecnica, arte, politica*. Napoli: Cronopio.
- Montani P. (2020). *Emozioni dell'intelligenza. Un percorso nel sensorio digitale*. Milano: Meltemi.
- Morani R.M., Coccimiglio C., Longo F. (2021). *Immaginare, scrivere, narrare. Uno studio sulla scrittura creativa a scuola*. Roma: Carocci.
- Morin E. (2016). *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nesi C. (2017). "Non t'inganni l'apparenza delle scorciatoie". *Massime, Aforismi, Epigrammi, Enigmi*. Biblioteca dell'innovazione | Indire.
- Paulsgaard K. S., Malafouris L. (2017). *Models, Mathematics and Materials in Digital Architecture*. In S.J. Cowley, F. Vallée-Tourangeau (a cura di). *Cognition beyond the brain: Computation, Interactivity and human artifice*. New York: Springer, pp. 283-304.
- Poce A., Amenduni F., De Medio C. (2019). From Tinkering to Thinkering. Tinkering as Critical and Creative Thinking Enhancer. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15(2). <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1639>.
- Sabatini F. (2012). La lingua nella concretezza del testo. *Scuola Valore*, http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/la-lingua-nella-concretezza-del-testo/.
- Ruozzi G. (2001). *Forme proprie e improprie dell'aforisma nella tradizione letteraria italiana*. In G. Cantarutti (a cura di). *La scrittura aforistica*. Bologna: il Mulino.
- Sassoon J. (2019). *Storytelling e intelligenza artificiale. Quando le storie le raccontano i robot*. Milano: FrancoAngeli.
- Simone R. (2012). *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*. Milano: Garzanti.
- Simondon G. (2017). *Sulla tecnica*. Napoli-Salerno: Orthotes (trad. it. di A.S. Caridi; ed. originale: *Sur la technique*. Paris: PUF, 2014).
- Stiegler B., Kambouchner D., Meirieu P., Gautier J. e Vergne G. (2012). *L'École, le numérique et la société qui vient*. Paris: Fayard/Mille et une nuits.
- Stiegler B. (2022). *La Miseria Simbolica, Volume 2. La catastrofe del sensibile*. Milano: Meltemi.
- Tomlinson C.A., Brimijoin K., Narvaez L. (2008). *The differentiated school: making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Veale T., Pérez y Pérez R. (2020). Leaps and Bounds: An Introduction to the Field of Computational Creativity. *New Gener. Comput.*, 38, pp. 551-563.

- Ventura D. (2017). *Autonomous intentionality in computationally creative systems*. In T. Veale, F.A. Cardoso (eds). *Computational creativity: The philosophy and engineering of autonomously creative systems*. New York: Springer International Publishing, pp. 49-69.
- Vignola P. (2013). *L'attenzione altrove. Sintomatologie di quel che ci accade*. Napoli: Orthotes.
- Vygotskij L.S. (1972). *Psicologia dell'arte*. Roma: Editori Riuniti.
- Walls M., Malafouris L. (2016). *Creativity as developmental ecology*. In V.P. Glaveanu (a cura di). *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 553-566.
- Wing J.M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.